
L'éducation relative à l'environnement en Colombie - Une proposition nationale construite dans un processus de recherche

Maritza Torres Carrasco



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/7218>

DOI : 10.4000/ere.7218

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Maritza Torres Carrasco, « L'éducation relative à l'environnement en Colombie - Une proposition nationale construite dans un processus de recherche », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 1 | 1999, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7218> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7218>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mai 2021.

L'éducation relative à l'environnement en Colombie - Une proposition nationale construite dans un processus de recherche

Maritza Torres Carrasco

- 1 Ce texte est issu d'un exercice permanent de réflexion critique sur le processus d'intégration de la dimension environnementale dans le système éducatif national colombien. C'est un essai de systématisation du long travail mené en vue de développer un cadre conceptuel de l'éducation relative à l'environnement (*educación ambiental*) et de mettre en place des processus méthodologiques et stratégiques afin d'intégrer à la vie éducative la problématique environnementale dans l'ensemble de ses dimensions naturelles, sociales et culturelles, et ce, tant aux niveaux local, régional, national et global. Il s'agit d'inscrire l'éducation relative à l'environnement (ERE) parmi les préoccupations, les objectifs et les projets éducationnels à tous les ordres d'enseignement et dans tous types d'intervention.
- 2 À cet effet, le ministère de l'Éducation nationale colombien a entrepris depuis 1992, un processus d'élaboration d'une proposition d'intégration de la perspective environnementale aux niveaux formel, non formel et informel de l'éducation¹. Ce processus a connu différentes étapes au cours desquelles tous les acteurs sociaux impliqués dans un tel projet ont été conviés à la discussion et à la réflexion. Fondamentalement, il s'agissait d'une démarche de recherche et d'apprentissage permanents, avec ses réussites et ses erreurs, ses progrès et ses difficultés, ses moments de doute et de confiance. L'intention essentielle de la perspective de recherche intégrée au processus était d'aboutir au développement de stratégies permettant l'appropriation de la proposition par les communautés participantes. Cet article présente les trois phases de ce long processus (exploration, approfondissement et implantation) et le situe dans le contexte international et national.

Éléments contextuels

- 3 À partir des années 70, le besoin de trouver des solutions à la crise environnementale a été ressenti de plus en plus profondément. Les rencontres internationales suivantes ont d'ailleurs témoigné de ce besoin : la Conférence de Stockholm (1972), le Colloque de Belgrade (1975), la Conférence de Nairobi (1976), la Conférence de Tbilissi (1977), la Conférence de Moscou (1978), la Conférence de Malte (1991), le Séminaire du Caire (1991), le Forum global (1992), le Sommet de Rio (1992), la Rencontre au Chili (1995), la Rencontre de Cuba (1995), la Rencontre au Paraguay (1995), etc. L'éducation relative à l'environnement est apparue comme une stratégie primordiale de solution (Unesco, 1993).
- 4 Dans cette perspective, la Colombie a mis en œuvre des actions pour inscrire concrètement la dimension environnementale dans les programmes et les activités d'éducation formelle, non formelle et informelle. Déjà en 1974, le *Code national des ressources naturelles et renouvelables et de protection de l'environnement*, en dépit d'une proposition limitée, fondamentalement conservationniste, a eu le mérite de placer les thèmes de l'éducation écologique et de la préservation du milieu à l'ordre du jour des discussions du secteur éducatif. Par ailleurs, les initiatives de diverses organisations non gouvernementales (ONG) en contexte non formel et informel, avec les mêmes limites toutefois dans l'approche de la problématique, ont également constitué un effort méritoire pour conscientiser la population colombienne sur ses responsabilités en matière d'environnement. Cependant, la proposition éducative du *Code* (celle d'introduire une matière appelée écologie dans les curriculums) n'a pas produit l'impact espéré sur le système éducatif national et les actions en ERE sont restées isolées.
- 5 Avec la nouvelle Constitution nationale de 1991 s'amorce une profonde transformation du système politique et civique colombien. Des espaces importants s'ouvrent à la participation des citoyens et des changements fondamentaux sont envisagés dans tous les secteurs de la vie sociale et économique. Une nouvelle Loi sur l'éducation est promulguée (Ministerio de Educación Nacional, 1994) et le ministère de l'Environnement est créé après une consultation locale, régionale et nationale (Ministerio del Medio Ambiente, 1993). À cette phase de discussion prennent part des organisations gouvernementales et non gouvernementales et des acteurs de divers secteurs de la société civile. Assisté par un groupe de chercheurs universitaires et d'ONG, le ministère de l'Éducation nationale entreprend la mise en place d'un programme d'application des prescriptions de la Constitution en matière de protection du milieu et d'intégration systématique de la dimension environnementale dans les programmes éducatifs.
- 6 Les objectifs du Programme national d'éducation relative à l'environnement ont été, en premier lieu, d'explorer les possibilités conceptuelles, stratégiques et méthodologiques dans le pays, de mener une réflexion critique sur le concept de formation intégrale, de dresser le panorama des progrès, réussites et difficultés des propositions et des projets en cours en matière d'éducation écologique et, ou environnementale, et de chercher des voies pour guider les acteurs des régions dans leurs processus respectifs. Le but ultime était de former de nouveaux citoyens engagés et responsables dans leurs rapports avec le milieu. L'idée d'entreprendre cette exploration et cette réflexion partait de la constatation que les pratiques de l'éducation écologique et, ou

environnementale n'étaient pas nouvelles dans le pays. Il importait de reconnaître et d'explorer les efforts d'intégration de la dimension environnementale menés au cours des années passées par des personnes et des organisations appartenant surtout aux secteurs non formel et informel de l'éducation, plus précisément à des organismes de la société civile. Une préoccupation de recherche a orienté le processus de construction d'une proposition d'ERE dans chacune de ses différentes phases. L'équipe interdisciplinaire qui a mené le processus comprenait des spécialistes provenant de différents domaines : philosophie, travail social, communication sociale, économie, biologie, pédagogie, didactique de l'environnement et autres, tous munis de la formation et de l'expérience requises en matière de recherche environnementale et de réflexion pédagogique et didactique. L'équipe est restée la même depuis la phase initiale de conceptualisation de l'ERE. Cette équipe a entrepris une importante réflexion sur l'ERE, ses fondements philosophiques, son axiologie, ses motivations, ses objectifs, etc. Chacun des membres, à partir de son champ de spécialisation et de ses expériences particulières, a fourni des interrogations différentes, mais toujours complémentaires, sur la problématique commune et sur les rapports de l'ERE avec les contextes sociaux, naturels et culturels dans lesquels vivent les divers groupes humains du pays.

- 7 Ce groupe de travail a stimulé le développement en Colombie d'un courant de recherche en ERE fondé sur la réflexion critique, dans une perspective d'intégration des composantes environnementales et sociales des réalités quotidiennes et d'ouverture de l'école vers la communauté pour la résolution de problèmes concrets. Une telle conception de la recherche s'est développée par et pour un travail permanent d'investigation des réalités environnementales et éducationnelles, de lecture des contextes et de construction d'explications pour la compréhension des problèmes. À travers le contact constant avec les acteurs des différentes régions, les chercheurs ont compris que leur travail devait impliquer une analyse attentive de la dynamique interactive des différents systèmes naturel, social et culturel de chaque milieu ainsi qu'un dialogue des savoirs mettant à profit les savoirs locaux. Pour la phase d'implantation, on a compris la nécessité d'effectuer une lecture permanente du contexte social, de prioriser une problématique spécifique en contexte réel et de prendre en compte la signification de cette problématique pour les populations associées.
- 8 Au cours du processus se sont précisées des questions telles que : Quelle problématique y a-t-il ? De quelles connaissances dispose-t-on ? Quelles connaissances faut-il construire ? Comment appliquer ces connaissances ?
- 9 Ces interrogations essentielles ont été le point de départ d'une réflexion pour l'équipe de travail du Programme national d'éducation relative à l'environnement, pour tous les groupes et personnes impliqués dans la mise en œuvre (au niveau de la recherche et de l'action) de la proposition éducative nationale et pour tous les acteurs qui en Colombie sont concernés, d'une manière ou d'une autre, par l'ERE.
- 10 Toutes ces réflexions concernent la formation de citoyennes et de citoyens dans la perspective éthique de la responsabilité (Angel, 1997). Il importe d'inviter chaque collectivité à clarifier ce que signifie la viabilité de sa propre culture, de façon à s'approprier la proposition globale du développement durable. Selon G. Wilches et coll. (à paraître), l'idéal de soutenabilité (*sustentabilidad*) « comprend une dimension idéologique et culturelle de laquelle dépend le sens ou la signification que chaque

communauté donne au développement, au concept de succès et en général, au rôle et à la responsabilité qu'il revient à l'être humain d'assumer dans le devenir universel. Il comprend également une dimension politique, dont font partie à part entière les concepts de démocratie, de tolérance, de concertation, de respect de la différence, de valorisation active de la diversité, de décentralisation et de participation, concepts sans lesquels la soutenabilité ne serait pas concevable ». Cette réflexion a donné lieu à une lecture attentive du pays, à une reconnaissance du travail déjà accompli, à l'examen de la signification des concepts de base (environnement, ERE, participation communautaire, gestion environnementale, etc.) par les populations impliquées dans des activités ou des projets.

- 11 Au début du processus, les éléments théoriques et les stratégies exposées lors de forums et de séminaires internationaux ont constitué — dans une perspective de recherche — un cadre de référence propice pour analyser ce qui se passait dans le domaine de l'ERE en Colombie. Ce type de rencontres et d'activités a suscité des débats sur les politiques globales et les propositions régionales. À ce moment, les grandes questions récurrentes ont été les suivantes : Si en Colombie, des actions d'éducation écologique et, ou environnementale sont menées depuis une vingtaine d'années, pourquoi n'a-t-on pas réussi à former des citoyens différents dans leurs rapports à l'environnement ? Qu'en est-il des interventions actuelles en éducation relative à l'environnement ? Quel est leur impact sur la population ? Pourquoi ne constate-t-on pas un changement d'attitude dans la gestion de l'environnement ? Quels sont les obstacles à la formation des nouveaux citoyens que requiert le pays ? Et finalement, pourquoi allons-nous, à un rythme de plus en plus accentué, vers la non-soutenabilité de la diversité dont nous faisons partie, vers la rupture de l'harmonie société – nature et les multiples ruptures intrasociales ?
- 12 À toutes ces questions, il n'y avait pas de réponses précises, seulement des ébauches de réflexions et des hypothèses. En vue de mettre en place des processus éducatifs pour construire une nouvelle société dans un cadre de soutenabilité et de meilleure qualité de vie, l'équipe de travail du Ministère a alors pensé que le plus urgent, le plus adéquat, était de mieux connaître le pays, de chercher à comprendre ce que pensaient les gens, à comprendre leurs (ré) actions, à évaluer leur participation dans le domaine environnemental, à clarifier les cadres de référence théoriques sur lesquels ils s'appuyaient en matière d'ERE, à élucider les méthodologies et les stratégies qu'ils avaient développées jusqu'ici et enfin, à saisir jusqu'à quel point l'école était impliquée dans ces processus.
- 13 L'équipe de travail en ERE du ministère de l'Éducation a donc entrepris une phase d'exploration dans les différentes régions et localités du pays. Il apparaissait que seul un tel travail préalable permettrait de préciser par où commencer la construction d'une proposition adaptée au contexte, dans le cadre du processus global de décentralisation et d'autonomie. Dans une perspective de réflexion critique, l'intention n'était pas de formuler une proposition abstraite, avec un cadre théorique « impeccable », mais une proposition en accord avec la réalité nationale et les dynamiques régionales et locales, susceptible de produire l'impact espéré. En ERE, il importe que chaque communauté développe ses propres projets et les intègre dans ses plans de développement et les dynamiques régionales et, ou locales. Pour cela, il est essentiel d'aider les communautés à clarifier leur cadre de référence et à construire un processus de participation qui soit en accord avec leur dynamique spécifique.

- 14 Pour notre équipe de travail, il a été extrêmement profitable d'effectuer une lecture analytique constante du processus de recherche lui-même et un travail de rétroaction avec les acteurs des régions pour mettre en lumière les étapes du processus, ses difficultés et ses réussites. Il a été ainsi possible de développer une proposition qui ne se prétend pas définitive, mais qui, grâce à sa souplesse et son caractère de recherche permanente et systématique, est en évolution constante et peut servir de guide pour d'autres développements au niveau national, régional et local. Cette lecture analytique de la situation de l'ERE au pays s'appuyait sur les référents théoriques suivants : la vision systémique de l'environnement, le concept de formation intégrale, l'interaction, le fondement épistémologique primordial de l'approche interdisciplinaire, la recherche de signification de la problématique environnementale et enfin, sa traduction en situations pédagogiques et didactiques, susceptibles d'être intégrées aux différents contextes scolaires.

Phase d'exploration

Activités et projets d'éducation écologique et, ou environnementale

- 15 La phase d'exploration (1992-1993) a été caractérisée par le contact direct avec les acteurs sociaux impliqués en matière d'ERE. Cette phase s'est révélée fort importante dans le déroulement du processus : bien des données réunies à ce moment ont servi à tracer les lignes générales d'une politique d'ERE dans le secteur scolaire.
- 16 Une série de séminaires, de conférences et d'ateliers locaux et, ou régionaux ont été organisés, avec la participation de multiples organisations gouvernementales et non gouvernementales. Ils ont permis de recueillir les idées de projets et d'activités en ERE et les expériences en cours. Après en avoir discuté avec les acteurs et travaillé avec eux à clarifier les composantes conceptuelles, méthodologiques et stratégiques de leurs expériences, l'équipe du Ministère a construit progressivement un cadre théorique fondé sur une vision systémique de l'environnement et une conception globale de l'éducation. Pour une compréhension adéquate de l'environnement, Lucie Sauvé (1996) propose une approche « à la fois analytique et synthétique : cette approche définit les composantes d'une réalité et d'un phénomène et établit les rapports entre eux, en leur donnant une signification au sein de la structure et de la dynamique propres du système dont ils font partie ». La construction du cadre théorique impliquait également l'approfondissement du concept d'éducation intégrale à travers une réflexion critique sur les interactions entre les composantes naturelles, sociales et culturelles de l'environnement (selon une vision systémique telle que proposée par Goffin, 1993). Il importait enfin de mettre l'accent sur l'approche interdisciplinaire nécessaire à l'analyse de la problématique environnementale et des processus d'éducation relative à l'environnement.
- 17 Mais le grand intérêt de cette phase d'investigation est d'avoir permis de voir comment les communautés s'organisaient pour réagir aux problématiques environnementales de leur vie quotidienne, comment elles construisaient intuitivement des processus et des projets d'ERE, comment elles s'engageaient et commençaient à réaliser une série d'activités. Il s'agissait également de comprendre pourquoi, malgré les bonnes intentions et la bonne volonté, les interventions ne produisaient pas les résultats

attendus et n'avaient pas un véritable impact de formation et de gestion adéquate du milieu.

Tout au long du processus de construction du projet national colombien en matière d'ERE, on a émergé progressivement les éléments d'un cadre théorique de référence. Voici quelques éléments de ce cadre en construction :

La formation intégrale est un processus permanent selon lequel les personnes et les groupes sociaux développent un savoir-agir approprié à leur propre contexte naturel, social et culturel. Parmi les dimensions de cette formation, on retrouve une dimension scientifique et technologique, de même qu'une dimension humaniste, incluant une préoccupation pour la démocratie. La formation intégrale prépare les personnes à interagir tant avec les éléments de leur propre contexte de vie qu'avec ceux de contextes globaux.

La vision intégratrice amène à reconnaître que la problématique environnementale ne peut être uniquement envisagée en fonction des atteintes aux systèmes naturels, mais aussi en fonction des impacts sur la société et la culture, et des impacts de ces dernières sur la nature. L'école doit développer un projet éducatif à partir de problèmes environnementaux quotidiens et concrets et permettre aux élèves de saisir l'aspect systémique des réalités. Il importe de favoriser le développement d'actions concrètes pour contribuer à résoudre les problèmes et à améliorer les réalités. Dans une telle perspective, doivent se développer des relations de partenariat entre l'école et communauté. La vision intégratrice permet d'échapper à l'atomisation des éléments du quotidien et à l'isolement des acteurs. Elle doit permettre le développement d'un regard à la fois analytique et synthétique sur le milieu de vie.

L'approche épistémologique constructiviste est directement liée au processus de construction de connaissances significatives qui tiennent compte des relations entre les dynamiques des systèmes naturel, social et culturel particuliers et qui favorisent la prise de conscience des réalités du milieu de vie. Une telle approche implique le dépassement des visions disciplinaires pour arriver à construire des représentations plus complexes et plus globales.

La réflexion critique doit être partie intégrante de tout processus de recherche-action participative. Elle implique la construction d'un cadre théorique de référence qui sous-tend la lecture et l'analyse des pratiques. En retour, une telle analyse nourrit la construction permanente du cadre de référence initial. La réflexion critique amène à considérer qu'en recherche, toute question, toute hypothèse, tout résultat sont provisoires et doivent être remis en question tout au long processus d'investigation.

- 18 Au cours de cette exploration, l'équipe de travail a repéré aux quatre coins du pays de nombreux groupes écologiques composés par des enseignants, des adolescents, des enfants et d'autres acteurs communautaires. Généralement motivés et orientés par des ONG, ces groupes réalisaient habituellement leurs activités en dehors du cadre scolaire et essentiellement auprès des communautés de quartier. La même observation a montré que lorsque la problématique écologique et, ou environnementale était abordée

à l'école, le processus s'effectuait surtout au travers d'activités extracurriculaires et presque toujours extrascolaires, fruit de l'action individuelle d'enseignants se proclamant « amoureux de la nature », « défenseurs du milieu naturel », « passionnés d'écologie » ou « écologistes volontaires », promoteurs d'activités et de projets de type écologique, qui dans certains cas allaient même à l'encontre des objectifs de l'institution scolaire. Cela explique la non-articulation de ces activités au système éducatif et l'absence d'engagement de l'institution en la matière. L'observation met également en évidence l'absence de contextualisation sociale et culturelle des propositions et des projets d'éducation relative à l'environnement locale, régionale et nationale et l'absence de signification et de retombées communautaires.

- 19 Étant donné le caractère isolé et non articulé des initiatives, les efforts des enseignants engagés dans ces actions n'aboutissaient pas à une transformation de l'école à différents niveaux : pas d'arrimage à un projet curriculaire cohérent, pas d'ouverture de nouvelles possibilités de mise en relation, pas de changement des rapports de pouvoir et d'accès à une connaissance signifiante des réalités environnementales - compréhension et appropriation de la réalité - pour le groupe classe et la communauté éducative en général (Programme Aldea, 1992). D'autre part, ces actions isolées (ne correspondant pas à un processus) n'atteignaient pas la dimension communautaire indispensable pour susciter des changements en matière d'attitudes et de valeurs dans la relation avec l'environnement.
- 20 Dans plusieurs régions du pays, l'observation a montré que de nombreux enseignants travaillant dans le cadre de l'*École nouvelle* (programme du ministère de l'Éducation mis en pratique dans les zones rurales du pays) interprétaient à leur façon les guides méthodologiques d'ERE, réduisant en fin de compte leurs interventions à une éducation écologique (le coin écologique, le potager scolaire, etc.). Il ne s'agit pas ici de méconnaître l'intérêt de ce genre d'activités : elles constituent un bon point de départ pour une proposition environnementale ; elles prennent en compte la réalité et favorisent une appropriation des éléments naturels particuliers de la région. Il s'agit plutôt de souligner l'absence de la prise en compte des contextes sociaux et culturels, qui est primordiale dans toute proposition ou activité en ERE.
- 21 La phase d'exploration a permis également de constater que l'ERE était généralement gérée par des agents extérieurs à l'école, voire au système scolaire. Une explication possible est que les « éducateurs environnementaux » proviennent souvent des ONG et d'autres secteurs n'appartenant pas à l'institution éducative. On a trouvé par exemple (on trouve encore) des représentants de la communauté qui s'organisent pour mettre au point des propositions, exécuter des projets, réaliser des activités ; il y a des sociologues, des économistes, des diplômés en communication sociale qui prennent part à des campagnes, organisent des réunions, élaborent des messages qui sont diffusés de diverses façons, notamment par les médias. Malheureusement, leur action est généralement dépourvue de la réflexion pédagogique et didactique nécessaire pour l'accompagnement des processus scolaires en matière d'ERE. Certes, cette diversité de messages contribue sans aucun doute à l'élaboration des représentations et des schèmes explicatifs qui fondent les attitudes et les valeurs des individus et des groupes quant à leur relation au milieu. Mais on doit souligner que les projets et activités d'éducation écologique et, ou environnementale observés un peu partout dans le pays répondaient à des préoccupations d'intervention sans intégrer la dimension de réflexivité et de recherche, ce qui en a limité la portée jusqu'ici.

Relation des enseignants avec les activités et projets d'éducation écologique et, ou environnementale

- 22 La phase d'exploration a permis de constater qu'en matière d'ERE, les moins engagés dans les propositions, processus, projets et activités étaient justement les enseignants. À cet effet, une première avenue explicative a été envisagée : dans la plupart des cas, les enseignants sont considérés par les institutions, groupes et organismes qui développent des propositions d'ERE comme des personnes « chargées de... » : on leur fait parvenir des documents d'information, on leur demande d'appliquer des textes-guides en omettant de leur en expliquer le contenu, on leur impose des campagnes (la journée de l'eau, de l'arbre, de la rivière, des détritiques, etc.) sans leur faire connaître préalablement le cadre théorique sous-jacent, sans les inviter à prendre part à la construction de celui-ci, à inclure ces activités dans le développement de leurs propres propositions éducatives. Dans ces conditions, il s'agit souvent pour eux d'une obligation supplémentaire, indépendante de leurs propres processus et des initiatives du groupe d'enseignants de l'école. Ces activités ne sont pas nées dans le cadre du projet éducatif de l'établissement scolaire et les objectifs de formation environnementale n'ont pas été clairement définis. Plus graves encore, elles ne correspondent pas à des besoins identifiés à partir du diagnostic environnemental de la zone de l'établissement scolaire.
- 23 De nombreuses activités que nous avons observées ne faisaient pas partie de la vie de l'école, du travail de l'enseignant, de ses processus pédagogiques et didactiques. Elles n'étaient pas articulées au travail quotidien de l'enseignant avec les enfants, ne s'intégraient pas aux processus de construction de la connaissance à l'école. Elles étaient dépourvues de signification du point de vue de la réalité environnementale spécifique des enfants et des enseignants. Bien souvent, elles n'étaient pas accompagnées d'un processus de construction conceptuelle, méthodologique et stratégique de la part des enseignants.
- 24 Dans la perspective de construire un programme d'ERE approprié, il s'est avéré essentiel pour l'équipe de travail d'explorer cette problématique. Celle-ci se répète à tous les niveaux. Les ministères, les universités, les institutions formulent des plans, des programmes, des projets idéaux sur le papier ; les bonnes intentions sont évidentes, les textes sont intéressants, mais dans la réalité, il reste les obstacles d'ordre contextuel et conceptuel pour la construction d'un savoir signifiant par les enseignants et les élèves. À ce sujet, on s'est rendu compte que l'enseignant s'interroge rarement sur son processus d'appropriation des connaissances, sur ses propres savoirs, sur ceux de ses élèves et ceux de la communauté dans laquelle il inscrit son action. Il analyse fort peu souvent les messages qu'il adresse aux élèves, et par eux, à la communauté. Dans bien des cas, le message qui parvient aux destinataires représente à peine 20 % de ce qui était prévu dans la proposition initiale.
- 25 Au terme de la phase d'analyse des observations recueillies dans tout le pays, l'équipe de travail a conclu qu'il existait peu de travail critique de la part des enseignants et autres agents éducatifs, concernant les plans et les activités d'ERE conçus pour le cadre scolaire. C'est là l'un des principaux obstacles pour atteindre l'objectif fondamental de transformer en profondeur l'école, dans le contexte d'un développement durable, en prenant en compte les dynamiques sociales, naturelles et culturelles de chacune des différentes régions du pays.

Conception de l'école et de l'ERE

- 26 Au cours de la phase d'exploration, l'équipe a pu à tout moment vérifier la pertinence du travail transversal (interdisciplinaire) proposé par l'ERE. Pourtant, il existe de nombreuses difficultés concrètes à ce sujet. Dans la pratique, le processus éducatif reste très compartimenté. Il y a des secteurs d'éducation formelle, non formelle et informelle. À l'école, on a la classe de géographie, de mathématiques, d'histoire, d'éthique, d'esthétique, etc. sans qu'intervienne une intégration et un dialogue de savoirs, indispensables pour donner une signification aux connaissances et pour favoriser la compréhension des problèmes quotidiens de l'environnement. Un tel dialogue implique un travail interdisciplinaire permanent d'analyse et de synthèse, une construction épistémologique qui consiste, selon Dumas (1996), à « confronter et intégrer des univers apparemment disjoints à cause de la rationalité et la normativité » de chaque champ disciplinaire. Il y a aussi les barrières entre « celui qui sait » et « celui qui ne sait pas », reproduisant les rapports de pouvoir à l'école. Enfin, on continue à voir en l'institution scolaire un espace physique plutôt qu'un lieu de recontextualisation permanente de la réalité et de reconstruction de la culture. « L'école ? C'est là, dans ce bâtiment bleu... » On s'interroge rarement sur ce qui s'y fait, sur la dynamique qui s'y produit, sur les rapports qu'elle entretient avec la communauté, sur la rétroaction de son activité quotidienne. Pour la communauté, l'école est souvent une sorte de « boîte magique ».
- 27 Pour tenter de dépasser ces différentes sortes de frontières, la proposition d'ERE a donc mis l'accent sur la construction d'une école ouverte sur la communauté, consciente des problèmes environnementaux de celle-ci, une école qui parte d'un contexte réel et propose en retour à la communauté des options de solution. Il s'agit de former des citoyens de qualité, capables d'établir des rapports appropriés entre eux et avec le milieu.

Phase d'approfondissement

- 28 Après avoir analysé l'information recueillie dans tout le pays, l'équipe de travail est passée à la phase suivante : Comment mettre à profit les résultats de l'analyse et de la réflexion ? Quels éléments particuliers intégrer pour enrichir le cadre théorique de l'ERE ? Quelles stratégies régionales et locales peut-on développer en matière d'ERE ? Comment les articuler aux stratégies nationales et internationales ? À ce moment, l'équipe a jugé nécessaire de procéder à une phase d'approfondissement, en retournant les résultats et les conclusions de la phase d'exploration aux acteurs de l'ERE en milieu scolaire, afin de les discuter avec eux.
- 29 Pour le ministère de l'Éducation, cela représentait un nouveau défi, une nouvelle possibilité de formuler et de diffuser sa politique d'ERE, dans le cadre de la décentralisation et de l'autonomie régionale où le pays était engagé depuis la nouvelle Constitution. Il s'agissait à présent non seulement de retourner aux acteurs régionaux l'information recueillie, analysée et systématisée, mais encore de leur présenter une proposition, de la discuter avec eux et de leur expliquer comment, à partir du programme et des structures du Ministère, il était possible d'accompagner leurs

propres processus. La phase d'approfondissement s'est donc effectuée à partir des expériences initialement observées et recueillies.

Obstacles liés à la conceptualisation et à la contextualisation de l'ERE

- 30 Au cours de la phase d'approfondissement (1994-1995), la réflexion a porté sur la solution aux obstacles qui entravent la réussite des processus d'éducation relative à l'environnement.
- 31 Le premier obstacle concerne la conceptualisation : l'équipe a constaté que trop souvent, les acteurs de l'ERE partent d'un discours théorique environnemental global (intégrant les dimensions socioculturelles), pour aboutir à des activités écologiques et à des pratiques simplement naturalistes, bien intentionnées certes, mais négligeant les composantes culturelles et sociales et donc restreignant fortement la portée contextuelle de l'action. Les courants conservationniste et écologiste, qu'on croyait dépassés après 20 ans de travail mené par les organisations de la société civile et diverses organisations gouvernementales au niveau national et international, restaient très influents dans l'orientation et l'exécution des projets. On a observé un divorce prononcé entre le discours de type environnemental et les stratégies éducatives. Certes, ces activités sont un bon commencement pour la formation des élèves, mais il est indispensable d'aller plus loin, de les recontextualiser pour atteindre les résultats espérés à moyen et à long terme, entre autres en ce qui concerne la formation à la gestion environnementale.
- 32 Nous arrivons ici au deuxième obstacle majeur, soit le manque de contextualisation. À l'école, les enseignants contactés par l'équipe parlaient de « très nombreuses activités », de participation « à toutes sortes de campagnes », malheureusement sans articulation avec la proposition curriculaire globale. On travaillait sur des « cas typiques » (cultures hydroponiques, groupes de recyclage, activités de reboisement, potager scolaire, protection de bassins, etc.) sans qu'il y ait de véritables processus d'éducation. Dans la plupart des cas, en l'absence d'un diagnostic régional ou local et d'analyse des priorités environnementales, ces activités restaient isolées ; sans articulation avec le quotidien des enfants et de la communauté, non significatives pour la compréhension de leur réalité, elles pouvaient même constituer un obstacle pour les véritables processus d'éducation.
- 33 On a trouvé par exemple des potagers scolaires là où la priorité environnementale n'est pas la gestion du sol, ou encore des activités de recyclage (celui-ci se limitant souvent à la sélection et à la classification des déchets) dans les localités où les détritiques solides ne constituent pas un problème environnemental prioritaire. Si le processus de recyclage n'est pas mené complètement, l'idée de durabilité ou de soutenabilité reste tronquée dans l'esprit des élèves, ce qui est un obstacle pour le processus éducatif (attitudes, valeurs). L'ERE ne rejette pas à priori ce type d'activités ; mais dépourvues de signification contextuelle, elles ne produiront pas de véritables résultats en termes de transformation des rapports des individus et des groupes humains avec leur milieu.
- 34 La phase d'approfondissement théorique a mené à la formulation de stratégies pour mener à bien la construction cohérente d'un cadre de référence théorique et méthodologique d'ERE approprié au contexte.

L'ERE dans une perspective éducative et dans une perspective environnementale

- 35 Il s'agissait donc de clarifier les processus de formation souhaités et les résultats attendus (développement d'attitudes et de valeurs pour l'amélioration des relations des personnes et des groupes sociaux avec leur environnement). Il s'agissait également de combler le fossé entre les conceptions de l'éducation et les conceptions de l'environnement, et enfin de saisir le concept d'environnement comme une réalité globale qui inclut nature, culture et société.
- 36 Bien souvent, les enseignants qui prennent part d'une façon ou d'une autre aux activités d'ERE n'ont pas une conscience claire de leurs propres processus d'appréhension de la réalité et de leurs conceptions, ce qui rend difficile l'accompagnement de leurs élèves dans les processus de construction conceptuelle et de « saisie » du quotidien.
- 37 Dans la réalisation d'activités en ERE, l'enseignant est convaincu de faire « quelque chose d'intéressant », « pour le bien de la nature ». Les activités ont une portée immédiate, mais le plus souvent, il manque la dimension critique, la vision d'avenir, la perspective d'amélioration de la qualité des interactions société – nature – culture et la prise en compte du rapport entre le local et le global. En réduisant beaucoup, la position de l'enseignant serait celle-ci : « les sources d'eau se tarissent, il faut donc semer des arbres ». À tout problème, une solution magique. On omet le processus de formation nécessaire pour apprendre à gérer notre consommation d'eau et prendre part réellement, de façon réfléchie et consciente, à la solution du problème global. Nombre de « processus éducatifs » mis en pratique se fondent ainsi sur des réactions immédiates de facilité : « il y a un problème de déchets solides, nous allons donc faire un projet de recyclage ». Il manque alors deux dimensions fondamentales de l'ERE : 1) apprendre à établir une relation avec l'eau et avec le sol, repenser notre culture de consommation, produire moins de déchets, ne pas gaspiller les ressources ; 2) apprendre à reconnaître les différents aspects du problème et les diverses possibilités de solutions, à définir les compétences et les responsabilités de chacun des acteurs sociaux relativement à la résolution des problèmes d'environnement.
- 38 Un autre obstacle détecté lors de l'exploration et pris en compte dans la phase d'approfondissement est la vision catastrophiste de l'environnement diffusée à l'école : « l'eau touche à sa fin ! », « la planète se réchauffe ! », « la couche d'ozone est touchée ! », etc. Si on se limite à présenter le problème, sans exposer les voies de solution et les possibilités de participation de chacun, on risque de susciter chez les élèves un sentiment d'angoisse et d'impuissance. L'être humain est présenté comme un destructeur, un prédateur, rarement comme un constructeur permanent du milieu. On produit ainsi des blocages dans les processus de formation de la responsabilité, de la gestion, de la concertation. Lorsque la problématique environnementale entre à l'école avec cette image catastrophiste, il devient difficile de faire appel aux possibilités de solution, de montrer que des systèmes bien gérés, en fonction de leurs propres dynamiques, peuvent connaître une évolution positive et constituer un modèle au niveau éducatif.
- 39 Dans une logique catastrophiste, il faudrait attendre que survienne le problème, par exemple l'épuisement des sources d'eau, pour commencer à réfléchir à la solution et à se mobiliser. On néglige les processus systématiques et séquentiels d'appréhension et

de compréhension des phénomènes. Ce n'est que lorsque la catastrophe approche qu'on pense à aborder le sujet à l'école. On n'a pas conscience que l'ERE est une préparation des groupes humains à la gestion adéquate du milieu, y compris à la prévention des catastrophes. Certes, lors d'une catastrophe, il faut être en mesure de réagir énergiquement, mais il est plus utile de commencer à former l'enfant en partant des réalités « normales » positives du milieu de vie (par exemple, le cycle de l'eau dans l'écosystème du Paramo dans la montagne), de l'aider à se situer comme élément des problèmes qui concernent sa communauté et aussi comme coresponsable des solutions, de lui donner la possibilité de construire, de croire qu'il est possible de travailler dans son propre contexte : de cette façon, on peut mettre en place des processus appropriés au sein de la communauté et on établit des rapports différents avec le milieu.

La construction de la connaissance en ERE : un défi pour les enseignants

- 40 Le constructivisme est aujourd'hui un concept-clé de la nouvelle éducation en contexte scolaire. En Colombie, un certain nombre d'écoles ont déjà appris depuis plusieurs années à intégrer cette perspective à leur travail éducatif, notamment en ERE. Cependant, dans de nombreux cas, les enseignants ont adopté cette approche dans les différents domaines du savoir et les matières scolaires sans formation adéquate et sans mise en contexte ; le constructivisme est une espèce de fantôme toujours présent, une source de blocage dans la formulation des propositions éducatives. La mise en place du constructivisme implique en effet une profonde contextualisation des problèmes abordés à l'école qui correspondent à des réalités concrètes, quotidiennes ; elle requiert aussi une certaine souplesse et une maîtrise dans le recours à diverses approches de la connaissance et une importance accordée à la signification des savoirs. Beaucoup d'enseignants ne sont pas suffisamment préparés à ce type de travail.
- 41 Depuis longtemps, l'ERE cherche à s'intégrer à l'école, à participer à la transformation des processus scolaires : il importe que l'enfant puisse sortir de l'école pour (re) connaître son milieu, puis qu'il revienne à l'école, tout chargé et enrichi d'informations, de sensations, de vouloirs et de savoirs, pour s'impliquer dans la construction de la connaissance et la signification de celle-ci au regard de sa propre réalité. La phase d'approfondissement de notre recherche a tenu compte des conceptions et des pratiques des enseignants concernant le constructivisme à l'école. Il s'agit en effet d'une approche fondamentale pour aborder des problèmes, en particulier des problèmes environnementaux, liés à des contextes naturels, sociaux et culturels.
- 42 Le changement de perspective éducative pourrait faire penser au changement radical de la vision de l'univers de Ptolémée à celle de Copernic. Notre système d'éducation requiert une révolution de type paradigmatique : des propositions « instructionnalistes », il s'agit de passer à des propositions constructivistes. Les enseignants colombiens, généralement formés aux premières, reproduisent cette formation dans leur pratique pédagogique. Informés des fondements du constructivisme, ils n'arrivent pas à les traduire dans leur travail. Ils éprouvent ainsi de constantes difficultés et contradictions d'ordre conceptuel, méthodologique et stratégique, particulièrement improductives ou négatives dans les processus d'ERE.
- 43 La phase d'approfondissement de notre recherche a fait apparaître le dilemme devant lequel se retrouvent les enseignants : on leur demande de s'interroger sur l'univers

qu'ils ont construit et sur leur relation avec le savoir et l'apprentissage, mais cet aspect n'a pas été intégré et travaillé lors de leur formation de base et, ou continue. Certes, on aborde les courants pédagogiques récents, on tente de réaliser quelques expériences novatrices, mais on ne mène pas une réflexion critique permanente à ce sujet. On tombe souvent dans l'activisme ou le volontarisme pédagogique, on développe des projets qui ne sont pas contextualisés, on ne pense pas aux paramètres d'une évaluation qui conduirait à se demander si cela vaut la peine de continuer, ni aux aspects à modifier, ni à l'impact du projet dans le cadre de l'ERE et de l'éducation globale.

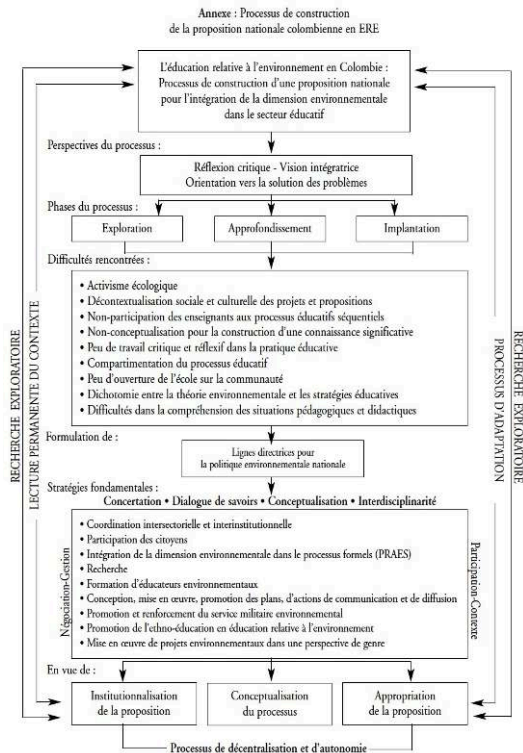
- 44 Les enseignants ne sont pas préparés au processus d'autoquestionnement ni à porter un regard interrogateur sur les réalités du milieu et de l'école. Il s'agit pourtant du point de départ indispensable d'un véritable processus de construction de la connaissance et d'appropriation de la réalité par l'enseignant. Chaque fois que l'enseignant commence un travail de terrain, chaque fois qu'il commence à développer un thème ou un concept, l'important est qu'il y ait de plus en plus de questions et moins de réponses toutes faites. Ainsi se mettent en place une démarche de recherche et des hypothèses conduisant à des réponses authentiques, toujours provisoires. La phase d'approfondissement a souligné que cette attitude est la seule façon de garantir la mise en œuvre d'une véritable éducation relative à l'environnement.
- 45 Les enseignants d'aujourd'hui, en particulier ceux qui se sont engagés en ERE, se retrouvent donc devant un important défi. Un défi avec eux-mêmes : mieux se connaître, s'interroger à tout propos, apprendre à lire la réalité et retrouver un regard d'enfant. Dans cette perspective, la pratique pédagogique implique de la part de l'enseignant une réflexion critique permanente, un travail d'autocritique sur ses réalisations, sa formation spécifique, ses savoirs et sur la façon dont il interagit avec sa propre réalité.
- 46 Au terme de ces phases d'observation et d'approfondissement, qui ont impliqué de multiples analyses et réflexions, l'équipe de travail a pu formuler les lignes directrices d'une politique nationale d'ERE destinées à constituer le fondement d'un processus d'institutionnalisation de cette dimension de l'éducation.

Implantation

- 47 En 1995, a commencé un intense travail d'implantation avec la diffusion des *Lignes directrices de la Politique d'Éducation relative à l'environnement* et la mise en application des instruments d'institutionnalisation construits tout au long du processus, en particulier le développement des PRAES (projets environnementaux scolaires) et des PROCEDAS (projets communautaires d'éducation à l'environnement) ainsi qu'une stratégie de formation permanente des enseignants et autres acteurs de l'ERE. Les lignes directrices sont axées sur les fondements conceptuels et contextuels qui se sont révélés pertinents pour appuyer et accompagner les divers processus d'éducation aux niveaux local, régional et national (Torres Carrasco, 1996). Des stratégies ont été conçues pour surmonter les obstacles détectés. Lors de toutes les actions d'implantation mises en œuvre, l'équipe s'est efforcée de discuter les propositions nationales d'ERE avec les différents acteurs des divers contextes éducatifs, de mettre en relief la conception systémique de l'environnement et la vision intégrale de l'éducation et enfin, de prendre

en compte l'interinstitutionnalité requise pour la décentralisation et l'autonomie régionale.

- 48 Pour l'équipe de travail du ministère de l'Éducation nationale, l'un des principaux apports du travail d'observation et de réflexion préalable à la formulation d'une proposition est sans aucun doute d'avoir révélé le besoin de transformer en profondeur les processus de formation (de base et continue) des enseignants (Torres Carrasco, 1993). En ce sens, il apparaît plus profitable de mettre en place dans les institutions de nouveaux espaces d'interaction et d'échanges adaptés aux dynamiques locales et régionales que de recourir à des séminaires, conférences et ateliers (nationaux et internationaux) comme ceux qui ont eu lieu jusqu'ici et qui n'ont pas produit les résultats attendus en termes de formation.
- 49 En ce qui concerne la formation des éducateurs en ERE, des actions plus intégrées sont requises tout comme de nouvelles stratégies pédagogiques et didactiques nettement contextualisées. Les dimensions de la réflexion critique et de la recherche doivent accompagner les interventions de façon permanente. À ce propos, le Programme ministériel d'éducation relative à l'environnement prévoit la mise en place d'espaces de réflexion et d'échanges sur les fondements conceptuels, les méthodologies et les stratégies. D'autres espaces sont prévus pour la praxis, le suivi et l'évaluation formative.
- 50 Les *Lignes directrices* sont aujourd'hui fondamentales et font partie des politiques souples d'orientation du secteur éducatif, en concertation permanente avec le secteur environnemental et les équipes de travail régionales intégrées à la nouvelle structure du ministère de l'Éducation nationale. Au bilan, diverses stratégies fondamentales d'éducation relative à l'environnement ont été développées au terme du long processus d'exploration et d'approfondissement décrit plus haut et ont commencé à être mises en œuvre (voir annexe) : coordination intersectorielle et interinstitutionnelle ; intégration de la dimension environnementale dans l'éducation formelle, non formelle et informelle ; participation des citoyens ; recherche ; formation d'éducateurs environnementaux ; conception et mise en œuvre de plans et d'actions de promotion, de communication et de diffusion ; promotion et renforcement du service militaire environnemental ; promotion de l'ethno-éducation en matière d'éducation relative à l'environnement ; mise en œuvre de projets environnementaux dans une perspective de genre. Ces différentes stratégies font aujourd'hui partie des politiques éducatives nationales. Un prochain article permettra de préciser ces stratégies et de présenter les premiers résultats de leur mise en œuvre.



BIBLIOGRAPHIE

- Angel, M.A. (1997). *Desarrollo sostenible o cambio cultural*. Valle del Cauca, Colombie : Ed. Corporación Autónoma de Occidente / Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes.
- Dumas, B. (1996). Science normale et sciences humaines : les voies de l'interdisciplinarité pour la résolution des problèmes environnementaux. Dans R. Tessier et J.G. Vaillancourt (dir.), *La recherche sociale en environnement. Nouveaux paradigmes*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal. p. 75-89.
- Goffin, L. (1993). *Éducation à l'environnement*. Bruxelles : Médiathèque de la Communauté française de Belgique.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental*. Bogotá, Colombie : Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Medio Ambiente. (1993). *Ley 99 de 1993*. Bogotá, Colombie : Ministerio del Medio Ambiente.
- Programme ALDEA. (1992). *Programa de educación ambiental*. Séville, Espagne : Consejería de Educación y Ciencia y Agencia del Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.
- Sauvé, L. (1996). Éducation relative à l'environnement : pour un savoir critique et un agir responsable. Dans R. Tessier et J.G. Vaillancourt (dir.), *La recherche sociale en environnement. Nouveaux paradigmes*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal. p. 89-107.

Torres Carrasco, M. (1996). *La dimensión ambiental. Un reto para la educación de la nueva sociedad. Proyectos ambientales escolares*. Bogotá, Colombie : M.E.N. Programa de educación ambiental, Imprenta Nacional de Colombia.

Torres Carrasco, M. (1993). La dimensión ambiental en la escuela y la formación docente. *La educación. Revista interamericana de desarrollo educativo*. n° 115.

Unesco. (1993). *Tendances de l'éducation relative à l'environnement depuis la Conférence de Tbilissi*. Paris : Unesco.

Wilches, G., Trellez, E. et Torres Carrasco, M. (à paraître). *Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombie : Sous-projet multinational Coopération en éducation pour la soutenabilité des Amériques, O.E.A.

NOTES

1. Le processus d'intégration de la dimension environnementale dans le système éducatif implique de reconnaître que l'environnement est le résultat d'interactions permanentes entre la société et la nature. C'est pourquoi toute stratégie en matière d'ERE doit viser l'amélioration de ces interactions, dans une perspective de soutenabilité sociale, naturelle et culturelle spécifique. La dimension environnementale doit être en lien étroit avec les autres dimensions de la formation intégrale des personnes, comme l'éducation à la paix, à la démocratie, à la sexualité, à la santé, etc.

RÉSUMÉS

Cet article expose le processus de construction de la proposition nationale d'éducation relative à l'environnement (*educación ambiental*) en Colombie. Ce processus s'inscrit dans le cadre d'une recherche en trois phases, axée sur la réflexion critique et la participation. Lors de chacune des phases, soit l'exploration, l'approfondissement et l'implantation, notre équipe de travail interdisciplinaire a détecté une série de difficultés d'ordre conceptuel, méthodologique et stratégique qui ont empêché jusqu'ici d'atteindre les résultats souhaités en matière de formation de citoyennes et de citoyens respectueux et capables d'un processus éthique dans la gestion de l'environnement. Des stratégies ont été mises au point pour surmonter ces obstacles. Ces dernières ont été adoptées dans les lignes directrices de la politique nationale d'éducation relative à l'environnement et sont devenues des outils intégrants des politiques nationales éducatives et environnementales en Colombie.

This paper describes the elaboration process of the Colombian national proposal on environmental education. This process falls within a three phase research focused on critical reflection and participation. During each phase (exploration, in depth study and implementation), our interdisciplinary work team detected some conceptual, methodological and strategic difficulties that have until now prevented the achievement of desired results towards the development of respectful citizens, capable of an ethical process in environmental

management. Strategies have been elaborated to surmount these obstacles and have become an integral part of the educational and environmental national policies in Colombia.

AUTEUR

MARITZA TORRES CARRASCO

Maritza Torres Carrasco est coordonnatrice du Programme national d'éducation relative à l'environnement du ministère de l'Éducation nationale de Colombie. Elle est également professeure-chercheuse à la Faculté d'environnement et développement à l'Université Distrital de Bogotá en Colombie. Elle coopère à différents projets relatifs à l'ERE au niveau national et international.